



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO

UNIDADE ACADÊMICA DE SERRA TALHADA (UAST)

CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS

ADIMILSA ALVES DA SILVA MELO

**LETRAMENTO: DISCUSSÕES TEÓRICAS ACERCA A CONCEPÇÃO DOS
PROFESSORES SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA LEITURA,
PRODUÇÃO DE TEXTO, ANÁLISE LINGUÍSTICA E ORALIDADE EM SALA
DE AULA, NO ENSINO FUNDAMENTAL II.**

SERRA TALHADA

2018



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO

UNIDADE ACADÊMICA DE SERRA TALHADA (UAST)

CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS

ADIMILSA ALVES DA SILVA MELO

LETRAMENTO: DISCUSSÕES TEÓRICAS ACERCA A CONCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA LEITURA, PRODUÇÃO DE TEXTO, ANÁLISE LINGUÍSTICA E ORALIDADE EM SALA DE AULA, NO ENSINO FUNDAMENTAL II.

Monografia apresentada à Unidade Acadêmica de Serra Talhada sob a orientação da Prof^a Dra. Noadia Íris da Silva, como requisito parcial para a obtenção do grau de licenciada em Letras da UFRPE.

**SERRA TALHADA
2018**



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO

UNIDADE ACADÊMICA DE SERRA TALHADA (UAST)

CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS

LETRAMENTO: DISCUSSÕES TEÓRICAS SOBRE O QUE DIZEM OS PROFESSORES SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA LEITURA, PRODUÇÃO DE TEXTO, ANÁLISE LINGUÍSTICA E ORALIDADE EM SALA DE AULA, NO ENSINO FUNDAMENTAL II.

Trabalho de Conclusão de Curso aprovado como requisito parcial para obtenção do título de Licenciatura Plena em Letras, produzido na Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE/UAST.

Orientador:

Prof^a Dra. Noadia Íris da Silva / UFRPE

Examinadores:

Prof.^a Dr.^a Maria de Fátima Silva dos Santos

Prof.^a Dr.^a Jailze de Oliveira Santos

SERRA TALHADA, 24 DE AGOSTO DE 2018.

Catar feijão se limita com escrever:
Joga-se os grãos na água do alguidar
E as palavras na folha de papel;
E depois, joga-se fora o que boiar.

João Cabral de Melo Neto

Dedico este trabalho a minha mãe Eurídece Alves da Silva, que de forma humilde despendeu esforços para me proporcionar uma educação de qualidade e me ajudar sempre na conquista de meus ideais.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus em primeiro lugar, por me conceder a vida e a oportunidade de realizar este trabalho.

Agradeço à minha mãe, Maria do Socorro Alves da Silva, e a meu padrasto Antônio Laurindo que me incentivou o tempo todo para que nunca desistisse dos meus sonhos.

Agradeço especialmente ao meu primo e afilhado Adriano Monteiro que me ajudou a continuar estudando com seus esforços e conselhos, guiando-me em todo decorrer do curso.

Agradeço a Robson Fernandes, o melhor presente que minha mãe me deu.

Agradeço ao meu esposo Petrucio Melo e a todos os meus tios e tias.

Agradeço imensamente a todos os professores e em especial a minha professora orientadora Noadia Iris da Silva, que me deu grandes exemplos de superação e pela presteza em me ajudar em todos os momentos, por transmitir seus conhecimentos, por fazer da minha monografia uma experiência positiva, e por ter confiado em mim, fazendo com que este sonho se concretizasse.

Agradeço aos meus queridos amigos universitários Antônio Leandro Melo, Cícero Leite, Valesca Talita Viturino que me incentivaram o tempo todo, e me fizeram companhia nos momentos em que mais precisava de colaboração.

Agradeço à minha colega de trabalho Edjane Ângela Cabral que me ajudou a segurar a barra compartilhando minhas atividades para que sobrasse tempo para os estudos.

Enfim, agradeço a todas as pessoas que de forma direta e indireta me ajudaram na realização deste sonho.

O meu muito obrigada!

RESUMO

Esta pesquisa teve como principal objetivo analisar como os professores trabalham em sala de aula o letramento de modo a priorizar os eixos de ensino da língua portuguesa. Mais especificamente, tentamos alcançar os seguintes objetivos: a) Examinar se os professores trabalham todos os eixos de ensino da língua portuguesa; b) Analisar se os gêneros textuais são utilizados como instrumentos para o ensino da língua; c) Averiguar com que frequência os professores realizam atividades para desenvolver o letramento dos alunos. Participaram da pesquisa duas professoras da rede municipal de ensino de Triunfo, a professora A, que atuava em um 7º ano e a professora B, que também lecionava em um 7º ano. Foram realizadas entrevistas e as mesmas foram transcritas para análise. O aporte teórico para este trabalho está baseado nos estudos de Soares (2003; 2009) e Leite e Botelho (2011) sobre o conceito de Letramento; de Antunes (2003) sobre os eixos de ensino de língua portuguesa, e nas reflexões de Marcuschi (2005) e Barros (2011) acerca da relação entre gêneros textuais e letramento. Através das análises pudemos observar que em relação ao trabalho com os eixos de ensino (oralidade; leitura; produção textual e análise linguística) ambos os professores priorizam a leitura e a produção textual. Em detrimento a isto, o eixo da oralidade foi negligenciado e a análise linguística, para as mesmas se restringiu ao trabalho com a gramática normativa. No que diz respeito à utilização de gêneros textuais em suas aulas, as duas professoras privilegiaram um ou dois gêneros, prática essa negativa, pois o letramento é favorecido a partir do contato com os mais variados gêneros textuais.

Em relação às atividades em que os professores tentam propor situações reais de uso da língua, percebemos que o professor A, através de sua fala tenta a utilizar diversos gêneros textuais, pratica essa positiva, já que tais atividades tendem a ampliar o letramento nos alunos. Já a professora B mostrou a preocupação na escolha dessas atividades, levando, para sala de aula, textos que faziam parte da realidade dos alunos. Diante de tais resultados, acreditamos que ainda haja uma falta de compreensão do que seja o Letramento e suas habilidades. Por isso, fica clara a importância de proporcionar formação inicial e continuada sólida no que diz respeito ao trabalho relativo às práticas de letramento.

PALAVRAS CHAVE: Análise Linguística – Escrita – Leitura – Letramento – Oralidade.

ABSTRACT

This research analyzed how the teachers work literacy in classroom in order to prioritize the axes of Portuguese's language teaching. More specifically, we try to achieve the following objectives: a) Examine whether teachers work all the axes of Portuguese language's teaching; b) Analyze whether textual genres are used as instruments for language teaching; c) Find out how often teachers perform activities to develop students' literacy. Two teachers from the municipal education network of Triunfo participated in the study, the teacher "A", who worked at a 7th year and the teacher "B", who also taught in a 7th year. We conducted interviews and transcribed them for analysis. The theoretical contribution to this work is based on the studies of Soares (2003; 2009) and Leite & Botelho (2011) about the concept of literacy; of Antunes (2003) related of Portuguese language's axes of teaching, and in the reflections of Marcuschi (2005) and Barros (2011) about the relationship between textual genres and literacy. We observed that, in relation to the work with the axes of teaching (orality, reading, textual production and linguistic analysis) both teachers prioritize reading and textual production. While the axes of orality and linguistic analysis were neglected, and the treatment of the latter was restricted to working with normative grammar. With regard to the use of textual genres in their classes, the two teachers favored one or two genres, a practice that is negative, since literacy is favored from contact with the most varied textual genres. Faced with such results, we believe that there is still a lack of understanding of what Literacy and its abilities are. Therefore, it is clear the importance of providing initial and continued solid training for the teacher with regard to work on literacy practices.

KEYWORDS: Reading; Writing; Orality; Linguistic Analysis; Literature

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1. REFERENCIAL TEÓRICO	14
1.1 Letramento: surgimento.....	14
1.2 Concepções do termo letramento.....	16
1.2.1 Dimensão Individual do letramento	16
1.2.2 Dimensão Social do Letramento	17
1.3 O trabalho em sala de aula com os eixos de ensino da língua portuguesa: leitura, produção de texto, análise linguística e oralidade.	19
1.4 O ensino dos gêneros textuais: um caminho para a ampliação do letramento	25
2. METODOLOGIA	31
2.1 Tipo de pesquisa.....	31
2.2 Sujeitos	31
2.3 Procedimentos de coleta do material/corpus	33
3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	34
<u>3.1 PROFESSORA A</u>	<u>34</u>
3.1.1 O professor A e sua definição de letramento.	34
3.1.2 Verificação do trabalho com os eixos de ensino	36
3.1.3 O trabalho com os gêneros textuais como instrumento de ensino	39
<u>3.2 A PROFESSORA B E SUA DEFINIÇÃO DE LETRAMENTO.....</u>	<u>40</u>
3.2.1 Verificação do trabalho com os eixos de ensino	41
3.2.2 O trabalho com os gêneros textuais como instrumento de ensino	43
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	45

INTRODUÇÃO

A incorporação do termo letramento no campo educacional brasileiro vem causando inúmeros questionamentos a respeito dessa temática. Entre tais questionamentos, está sua concepção e a proposta de ensinar letrando.

Segundo Soares (2003, p. 23)

Assumir o letramento como proposta de trabalho no contexto escolar significa adotar uma concepção social da escrita, em que o conteúdo proposto no currículo escolar deixa de ser algo que não prepara para agir em sociedade e passa a dar ênfase às práticas sociais.

Da mesma forma, Soares (2003, p. 23) fala: a importância de compreender os estudos voltados para o letramento como , práticas sociais de leitura e escrita, que sofrem interferência do meio social, cultural, histórico e político em que se inserem.

Portanto, o letramento tende a desenvolver a criticidade perante a sociedade e as imposições feitas por ela. Por tal razão e de extrema importância que o ensino de língua portuguesa tenha por base o letramento. De forma a ampliar eventos que privilegiem o letramento. A sua ampliação é de responsabilidade da escola por parte dos professores.

Compreendemos que a criança desde muito cedo está inserida no mundo letrado, já que vivemos em uma sociedade que proporciona contato diário com a leitura e a escrita. No entanto, sabemos que muitas dessas crianças não têm oportunidade de viver intensamente experiências que promovam a leitura e escrita, com seus pais ou na comunidade em que está inserida. Nesse contexto, a escola surge como principal meio transmissor das práticas que tenham por base o letramento.

Os PCN enfatizam a função da escola no processo de ampliação do Letramento:

[...] um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função de garantir a todos os seus alunos acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos (BRASIL, 1998, p 21).

Cabe à escola garantir a todos os alunos acesso aos saberes linguísticos necessários à cidadania, pois, esta é a responsável por proporcionar experiências de Letramento aos sujeitos que dispõem de poucas oportunidades de vivenciá-las no seu convívio familiar, acarretando a ampliação desse contato e elevando o nível de letramento desses sujeitos.

Britto (2003, p.18 *apud* Lima 2011, p.30) concorda com os PCN ao dizer que

“o papel da escola deve ser o de garantir ao aluno o acesso à escrita e aos discursos que se organizam dela”. Por conseguinte, o papel da escola não se limita a ensinar o aluno a “ler e escrever”, mas criar situações e condições que possibilitem aos indivíduos o exercício da escrita e da leitura de maneira autônoma nas práticas sociais letradas. Ao criar tais condições, abrem possibilidades de inserção na sociedade letrada, além de contribuir para a construção da cidadania, um direito inabalável do cidadão .

Portanto, a escola precisa ser lugar em que se aprende a analisar e criticar. Essa afirmativa esta em consonância no que diz (MORAIS e KLEIMAN, 1999, p. 101 *apud* SILVA 2012, p.31).

Percebemos, então, que, ao utilizar as práticas de letramento, o aluno “cria oportunidades de ler e observar, perceber, comparar, relacionar, construir generalização, abstrair, falar sobre um assunto, utilizando os textos que circulam na área”.

Sabendo da importância de se trabalhar com práticas de letramento, várias questões surgiram para nós a respeito dessa temática, sendo estas: *Os professores trabalham todos os eixos de ensino da língua portuguesa? Os gêneros textuais são utilizados como instrumentos para ensino da língua? Os professores propõem situações de uso da língua semelhantes as que participamos fora da escola?*

Tais questões levaram-nos a investigar **o que os professores acreditam que seja o letramento, e como dar-se sua prática em sala de aula, de modo a agregar todos os eixos da língua portuguesa.**

Os nossos objetivos específicos são:

- *Examinar se os professores trabalham todos os eixos de ensino da língua portuguesa;*
- *Analisar como se dá o ensino gêneros textuais;*
- *Averiguar com que frequência os professores realizam atividades para desenvolver o letramento dos alunos;*

Esse trabalho encontra-se estruturado da seguinte forma: primeiramente será feita uma explanação dos pressupostos teóricos que nos serviram de base para o desenvolvimento desta pesquisa (discussão a respeito das teorias que abrangem o letramento, seu surgimento

e suas concepções; questões relativas ao trabalho em sala de aula com os eixos de ensino da língua portuguesa; e o trabalho com gêneros textuais como instrumento para ampliação das práticas de letramento). Segundo, faremos a descrição detalhada da metodologia utilizada nessa pesquisa e a apresentação dos sujeitos entrevistados. Em terceiro lugar, faremos a análise e discussão dos dados coletados. E, por fim, nossas conclusões.

1. REFERENCIAL TEÓRICO

1.1 Letramento: surgimento

As reflexões envolvendo o Letramento iniciaram-se na metade da segunda Guerra mundial nos Estados Unidos, Canadá e em alguns países da Europa, como França, Bélgica e Inglaterra. Nesses países, os índices de analfabetismo eram alarmantes e, a partir de estudos realizados sobre o processo de leitura e de escrita, percebeu-se que pessoas consideradas alfabetizadas não conseguiam lidar com as demandas sociais de leitura e escrita satisfatoriamente. Segundo Stercq (1993 Apud SOUZA, 2011, p. 54 e 55), as taxas demonstravam o seguinte:

Na Inglaterra, que 13% de adultos na faixa dos 23 anos de idade afirmam ter dificuldades para ler e/ou escrever. Na Bélgica, em 1983, estimou-se o número de analfabetos na casa de cem mil indivíduos adultos. No Canadá, ainda na década de 1980, o número de analfabetos foi estimado em 24%, sendo 28% em Quebec. A França, que sempre teve o sucesso de seu sistema de ensino reconhecido mundialmente, registrou, na mesma época, o número alarmante de 9% de analfabetos entre sua população adulta.

Esses dados revelaram que boa parte da população desses países demonstrava ter dificuldades plausíveis na leitura e na escrita de textos, bem como não conseguiam utilizá-las de maneira satisfatória. Começou-se a refletir sobre tais aspectos em busca de modos de solucionar tal situação.

No Brasil, os dados indicavam uma circunstância similar e preocupante com relação aos índices de analfabetismo na década de 80. O censo demográfico realizado no ano de 1980 pelo IBGE sobre a taxa de analfabetismo mostra que a faixa etária que apresenta em números o maior índice de analfabetos (31,85%) corresponde à população que está entre 05 a 10 anos, período em que as crianças estão iniciando a sua vida escolar. Nessa fase, os mesmos deveriam estar em um processo de alfabetização e, conseqüentemente, de letramento. No grupo populacional que tem entre 15 a 20 anos, nota-se uma pequena diminuição em relação às crianças, mas esses dados ainda eram preocupantes, já que, com tal idade, o jovem já atuaria ativamente em sociedade, bem como, agiria comunicativamente nas diversas esferas sociais. Mas, como agir socialmente, se não sabiam ler nem escrever?

A partir dessa constatação, foi descoberto que pessoas consideradas alfabetizadas no Brasil não conseguiam utilizar as habilidades de leitura e de escrita significativamente, ou seja, muitas eram as pessoas que sabiam codificar e decodificar símbolos, no entanto, não sabiam ler e interpretar o que era lido. Além disso, não conseguiam responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade exigia e exige continuamente. Diante desse contexto, houve a necessidade do surgimento de um novo termo que desse conta de nomear o processo de apropriação da língua e de seus usos em toda a sua complexidade: o termo “Letramento”

A primeira pesquisadora a utilizar o termo Letramento em território brasileiro foi Mary Kato, no seu livro intitulado “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”. Nesse livro, Kato diz acreditar que “a língua falada é consequência do letramento” (SOARES 2010, p. 15). Anos mais tarde, Leda Verdiani Tfouni também trouxe o termo em seu livro “Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso” no capítulo introdutório, que distingue os conceitos de letramento e alfabetização.

O termo letramento é derivado da palavra inglesa *literacy*, palavra essa que vem do latim *littera* (letra). Nota-se que *literacy* apresenta o sufixo – *cy*, que exprime qualidade, condição, estado ou fato de ser como, por exemplo *innocency* (a qualidade ou condição de ser inocente). Soares (2003) traz a definição da palavra *literacy* de acordo com o *webster’s dictionary*, em que a mesma significa “*the condition of being literate*” (a condição de ser *literate*). Enquanto que *literate* tem sua definição como “*educated; especially able to read and write*” (educado especialmente, capaz de ler e escrever). Ou seja, a palavra *literacy* é o estado ou condição daquele que sabe ler e escrever, levando em consideração que a escrita traz consigo consequências culturais e sociais. Um indivíduo que faz uso competente e frequente da leitura e da escrita torna-se um sujeito letrado.

Por muito tempo os termos “letramento” e “alfabetização” estiveram atrelados. Por essa questão, faz-se necessária uma pequena distinção entre eles, bem como suas influências no processo comunicativo.

A palavra alfabetização, segundo o dicionário Aurélio (2013), é a “ação de alfabetizar, de propagar o ensino da leitura”, enquanto que a palavra alfabetizar designa o seguinte: “ensinar a ler”. Em outras palavras, o processo de alfabetização possibilita ao indivíduo a aquisição da escrita da língua materna, bem como o processo de codificação e decodificação dos símbolos.

No entanto, o letramento faz relação com a escrita e a leitura, mas em contextos diferentes: para ser letrado é necessário fazer uso e dominar tais práticas, bem como utilizar de maneira adequada textos pertinentes a cada esfera sociodiscursiva. Isso congrega com o que Soares (2003, p. 21) afirma quando diz que “letrar é mais do que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto”. Percebe-se, portanto, que os termos “letramento” e “alfabetização” têm significados distintos, por mais que estejam atrelados.

1.2 Concepções do termo letramento

Um dos problemas enfrentados em relação ao letramento é a concepção do termo, pois é importante ressaltar que não há uma única concepção. No entanto, umas das únicas conclusões a que se chegou é que o letramento desde sua origem está diretamente relacionado com a escrita e a leitura. Assim, não faz sentido dissociar o termo letramento da escrita e leitura, seja através da dimensão individual, que segundo Soares (2003, p.66) diz respeito ao letramento “visto como um atributo pessoal”, ou através da dimensão social em que “o letramento é visto como um fenômeno cultural, um conjunto de atividades sociais que envolvem a língua escrita, e de exigências sociais de uso da língua escrita” (SOARES, 2003, p. 66).

Para buscar uma definição, uma dessas dimensões acaba sendo privilegiada: ou se enfatiza as capacidades de ler e escrever individualmente ou as funções e propósitos da língua escrita em sociedade.

1.2.1 Dimensão Individual do letramento

Definir letramento pela dimensão individual, segundo Soares (2003), torna-se algo muito difícil “*devido à extensão das habilidades individuais que podem ser consideradas como constituintes do termo letramento*”. Em outras palavras, usando os pressupostos dessa dimensão, ainda assim, torna-se dificultoso conceituar o termo letramento, pois o mesmo envolve uma gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais. Ou seja, a conceituação do termo supracitado envolve complexidades que não podem ser explicadas apenas por uma definição.

A dimensão individual do letramento parte da premissa de que letramento é um atributo pessoal, algo de posse individual das tecnologias mentais de ler e escrever. Sendo assim, as habilidades de ler e de escrever separam-se e passam a ter suas próprias características dentro de cada dimensão.

Segundo Soares (2003, p. 68), a leitura reúne “um conjunto de 25 habilidades linguísticas e psicológicas, que se estendem desde a habilidade de decodificar palavras escritas até a capacidade de compreender textos escritos” Desse modo, para que ocorra a compreensão estão implícitas habilidades individuais, sejam elas de decodificar símbolos escritos, de interpretar sequências e ideias, fazer analogias, comparações e ainda fazer previsões a respeito do texto (SOARES, 2003). Entende-se, dessa forma, que essas habilidades devem ser aplicadas nos diversos materiais de leitura, anúncios, notícias, e-mails, ou seja, nas diversas situações em que a leitura ocorre.

Em relação à escrita, Soares (2009, p. 69) ressalta que esta “é também um conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas, mas habilidades fundamentalmente diferentes daquelas exigidas pela leitura”. Nesse sentido, a escrita vai além da decodificação de símbolos; estão implícitas habilidades como: habilidade motora (caligrafia), transcrição de fala, adequação do uso de pontuação, além de relacionar ideias relevantes sobre um determinado assunto.

Então, observa-se que, na dimensão individual, o letramento é baseado nas habilidades do sujeito para refletir o material que lhes é dado. Perceber-se que as habilidades de leitura e de escrita são diferenciadas, porém não são contrárias, pois, para Soares (2003), essas habilidades complementam-se.

1.2.2 Dimensão Social do Letramento

A dimensão social do letramento é vista como “um fenômeno cultural, um conjunto de atividades sociais que envolvem a língua escrita e de exigências sociais de uso da língua escrita” (SOARES, 2003). Para essa dimensão, a leitura e a escrita não são habilidades estritamente individuais, mas sim um conjunto de práticas de linguagem inseridas em um contexto social, cultural e político.

Há nessa dimensão dois conceitos. O primeiro deles Soares (2003), denomina de “versão fraca”: através dessa perspectiva progressista “liberal”, as habilidades de leitura e

de escrita não podem ser dissociadas dos seus usos e nem o letramento da sociedade, já que para o funcionamento adequado do indivíduo é necessário o Letramento. O segundo conceito fundamenta-se no poder revolucionário do letramento, enfatizando que o letramento tem o poder de transformar e revolucionar as práticas injustas da sociedade. Soares (2003) denomina-o de “versão forte”, ou seja, a partir dessa perspectiva acredita-se que o sujeito é capaz de utilizar a leitura e escrita como meio de conscientizar-se da realidade e, assim, poder transformá-la.

O letramento é um termo que resume as práticas sociais de leitura e a escrita. O mesmo tem significação ideológica e política, sendo estes dois aspectos que não podem ser trabalhos dissociados um do outro, como um fenômeno “autônomo” (STREET, 1984 *apud* SOARES, 2011), e não pode ser considerada uma “ferramenta” isenta, mas sim uma união de práticas sociais constituídas que envolvem as habilidades de leitura e de escrita, advinda de processos sociais e responsável por reforçar ou questionar os valores e as tradições.

Street (1984 *apud* SOARES, 2011), defensor dessa visão alternativa da dimensão social do letramento, lança ainda dois enfoques para essa nova interpretação: o “modelo autônomo” e o “modelo ideológico”, onde um vem em oposição ao outro. O enfoque autônomo entende o letramento independente das práticas sociais, priorizando aspectos individuais do sujeito. Já o enfoque ideológico vê as práticas de letramento ligadas indissociavelmente à cultura e ao poder político que a sociedade detém, reconhecendo a variedade das práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em diferentes contextos.

Portanto, o modelo autônomo pressupõe o contato individualizado com a escrita. Tal aspecto levaria o indivíduo a uma apropriação cada vez maior dos níveis de letramento. Já o modelo ideológico admite que o letramento é indissociável das estruturas sociais, além de conceber sua ligação com as habilidades de leitura e de escrita, nos mais variados contextos sociodiscursivos. Pode-se dizer, então, que tal modelo destaca a pluralidade do termo letramento, reconhecendo sua multiplicidade, ao compreender a ligação deste com contextos culturais específicos (LEITE e BOTELHO, 2011).

Nesse sentido, o modelo ideológico de Street (1993 *apud* LEITE e BOTELHO, 2011) compreende que os múltiplos letramentos devem ser trabalhados em sala de aula, tanto os valorizados, como os estigmatizados. Assim, devido à multiplicidade das práticas sociais de leitura e de escrita, que têm sua vinculação na sociedade atual, percebemos que não devemos utilizar o termo letramento (no singular), mas sim letramentos (no plural), ou “letramento múltiplos”, ou seja, “as mais variadas práticas existentes de leitura e escrita

que circulam na sociedade, sejam escolares ou não escolares, sejam locais ou globais, valorizadas ou não” (LEITE e BOTELHO, 2011, p.15). Por isso, ao contemplar diferentes práticas textuais, em diversas situações comunicativas, dá-se, então, a variedade e complexidade dos letramentos. Cada prática textual é exercida em contextos diferentes e estes assumirão diferentes relações de poder.

Pode-se dizer que letramento múltiplo insere diversas práticas de leitura e de escrita, existentes na sociedade, estejam elas dentro ou fora do contexto escolar, sejam locais ou globais. Além disso, contempla as mais variadas formas de uso da leitura e da escrita exigidas no contexto social, enfatizando a pluralidade das linguagens utilizadas no cotidiano, que hoje são partes integrantes de uma gama enorme de textos. A multiplicidade do letramento tende a abranger as mais diversificadas práticas de leitura e de escrita, seja de textos específicos do meio virtual, seja de textos produzidos no cotidiano. Essa diversificação acaba por ressaltar toda forma de comunicação realizada nos muros escolares ou não. É importante ressaltar que a escola é responsável pela utilização das diversas práticas de leitura e escrita (privilegiadas ou não), com os diversos gêneros textuais.

Assim, podemos concluir que existem diferentes conceitos de letramento, conceitos estes que variam segundo às necessidades e condições sociais específicas de determinado momento histórico e, nesse sentido, parece improvável que as definições sejam aceitas sem restrições.

Como visto nessas seções anteriores, é complexo definir a concepção do termo letramento, pois algumas acepções irão privilegiar ou a dimensão individual ou a dimensão social. Nessa pesquisa, adotamos a concepção pregada pela dimensão social do letramento. Essa concepção refere-se a um conjunto de habilidades sociais que envolvem a escrita e a leitura, em que ambas estão inseridas em um contexto social, político e cultural.

1.3 O trabalho em sala de aula com os eixos de ensino da língua portuguesa: leitura, produção de texto, análise linguística e oralidade.

Durante muitos anos predominou no Brasil um ensino de língua materna baseado na noção de língua como sistema. Seguindo essa concepção, as aulas de língua portuguesa privilegiaram o ensino pautado na gramática normativa de maneira descontextualizada. Tradicionalmente, os professores utilizavam regras gramaticais e as aplicavam em frases

soltas, sendo sua utilização nos textos deixada de lado. Essa concepção tradicional de ensino de língua, orientada pela perspectiva gramatical, buscava mecanizar o aprendizado para que estivesse acordado segundo a norma culta da língua portuguesa.

O resultado dessa prática era a defasagem na aprendizagem comunicativa dos alunos, já que muitos não conseguiam expressar-se em produções textuais ou apresentações orais, bem como ler e compreender textos. Essa concepção de ensino de língua perdurou – teoricamente – até meados da década de 80, período em que surgiram novas reflexões sobre o trabalho em sala de aula com a língua materna.

Atualmente, existem documentos que buscam orientar a prática docente, como a BCC e os PCN e que atentam para uma nova concepção de língua a ser adotada pelo professor, pois a mesma é tomada como subsídio para justificar muitas das metodologias de ensino de língua portuguesa utilizadas.

Uma das concepções de língua adotada atualmente é a linguagem como forma de interação, pois é através da linguagem que agimos sobre o mundo. De acordo com Antunes (2003), o trabalho em sala de aula pautado nessa concepção tornara o aprendizado mais fácil e significativo: “(...) somente uma concepção interacionista da linguagem, eminentemente funcional e contextualizada, pode, de forma ampla e legítima, fundamentar um ensino de língua que seja, individual e socialmente, produtivo e relevante”. (p.41).

A principal proposta para o ensino de língua materna, segundo esta concepção, não é apenas conhecer a gramática da língua, mas, sobretudo, desenvolver as capacidades de reflexão e criticidade sobre o meio que o cerca. O professor de língua portuguesa assume, então, o papel de formar cidadãos críticos e atuantes na sociedade e em suas aulas devem ser utilizadas metodologias que influenciem, dinamizem e ampliem as habilidades linguísticas, assim como as habilidades discursivas e comunicativas dos indivíduos. Para tanto, é necessário pautar o ensino a partir dos textos, já que através deles, podemos interagir e participar ativamente das práticas sociais. A partir dessa concepção de língua, o texto começou a ser usado como mecanismo importante para o ensino de língua. Passou-se, então – teoricamente –, a utilizar os textos e os seus mais variados gêneros, como unidade básica de trabalho em sala, pois é somente por meio destes que os alunos poderão desenvolver capacidades discursivas para escrever, ler e falar bem nas diversas situações sociointerativas. Chiappini (1997 *apud* CERQUEIRA,2012), em consonância com essa visão interativa da língua, afirma que é importante o contato com textos, sobretudo nos primeiros anos, pois é por meios deles que a leitura e a escrita é exercitada, para que assim

aconteça uma reflexão histórica e teórica a respeito das habilidades desencadeadas através da leitura e da produção de um determinado texto.

Apoiado por essa visão sociointeracionista da linguagem, os PCN (1998) orientam que o ensino de língua portuguesa seja articulado a quatro eixos, sendo estes: leitura, produção textual, oralidade e análise linguística. O mesmo propõe que a metodologia de trabalho deva partir de atividades que envolvam a língua em uso, como a produção e compreensão de textos orais e escritos em diversos gêneros discursivos, seguidos de atividades de reflexão sobre a língua, a fim de aprimorar as probabilidades de uso. Essa proposta apresenta um movimento metodológico que parte do uso para a reflexão e retorna ao uso.

Geraldi (2002) tece alguns comentários e propõe atividades em sala de aula que contemplem os eixos norteadores de ensino. Em seu livro “O texto na sala de aula”, mais especificamente no capítulo intitulado “Unidades básicas da língua”, apresenta propostas de exercícios, em que cada eixo é abordado e mostra a utilização de textos associados aos eixos de ensino da língua portuguesa. Esses exercícios refletem uma prática docente que provém da inserção dos eixos em consonância com a unidade básica de ensino da língua portuguesa – o texto. Percebe-se, então, que essa nova perspectiva entra em oposição com o ensino da língua portuguesa pautado apenas na gramática normativa.

Desse modo, a utilização de tal metodologia poderá facilitar o aprendizado da língua portuguesa e, por tais questões, trataremos uma discussão sobre esses eixos supracitados.

No que tange ao âmbito da *leitura*, entendemos que este é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus conhecimentos prévios sobre o tema, sobre o autor e tudo que sabe sobre o sistema linguístico. A esse respeito, os PCN postulam que (1998, p, 36):

a leitura não se trata simplesmente, de um processo de extração das informações escritas, decodificando-as letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita.

A leitura na escola tem sido exclusivamente um “objeto de ensino”. Entretanto, para que possa passar a ser, também, um objeto de aprendizagem, é necessário que faça

sentido para o aluno. Para tanto, o professor deve colocar-se no papel de mediador, auxiliando os alunos nas interpretações e a ler nas entrelinhas.

Da mesma forma, as atividades de leitura em sala devem contemplar as diferentes formas e funções que o ato de ler desempenha na sociedade (informar-se, divertir-se, estudar, buscar informações relevantes, sentir prazer estético etc).

Além das atividades de leitura contemplar as características já descritas, estas também servem para ampliar os conhecimentos dos alunos sobre as diversas temáticas e sobre a língua. Isso terá resultados na escrita, uma vez que os textos escritos servem como modelo para a criação de novos textos, já que ninguém consegue escrever sobre aquilo que nunca leu.

Assim, além de ter como finalidade a formação de leitores competentes, as atividades de leitura também contribuem para a constituição de escritores eficientes, pois, como vimos, a possibilidade de produzir textos também tem relação com a leitura. Sobre isso, Antunes (2003, p. 67) diz que “a atividade da leitura completa a atividade da produção escrita, é, por isso, uma atividade de interação entre sujeitos e supõe muito mais que a simples decodificação dos sinais gráficos”. Entende-se, assim, que o leitor é um sujeito da interação, atua ativamente na produção de sentido dos textos.

No eixo de produção textual, é sabido que para produzir um bom texto é necessário coordenar uma série de aspectos, pois é preciso “ter o que dizer, a quem dizer e como dizer” (PCN, 1998, p. 75). Entretanto, o contrário tem acontecido em boa parte das atividades propostas em sala de aula, na medida em que não se discute para quem vai se escrever um texto, escreve-se para alguém inexistente ou para o próprio professor. Dessa constatação, surge a necessidade do professor promover situações nas quais o aluno seja chamado a refletir sobre o que será escrito, corroborando com o que menciona Leal e Melo (2007):

(...) para ensinar a escrever textos, deve-se proporcionar aos alunos situações de escrita semelhantes às aquelas de que participamos fora da escola, promovendo situações em que os alunos possam elaborar diferentes gêneros textuais para atender a variadas finalidades e diversos interlocutores.

Acreditamos que só dessa maneira o aluno poderá planejar e produzir textos, partindo e tendo como norte objetivos sociais da escrita. Concordamos com Antunes (2003, p. 45), portanto, quando afirma que a atividade de produção textual é “uma atividade

interativa, de manifestação verbal das ideias, informações, intenções, crenças ou o que queremos partilhar com alguém, para, de algum modo, interagir com ele”. Nesse sentido, “a escrita, na diversidade de seus usos, cumpre funções comunicativas socialmente específicas e relevantes”. Dessa maneira, é indiscutível que os produtores de textos não se formam apenas do contato com textos escolares, mas também com a leitura dos diversos tipos de textos encontrados além dos muros escolares. (LEAL E MELO 2007).

Para despertar no aluno o desejo de produzir textos, é necessário utilizar situações comunicativas que façam sentido para o mesmo. Além disso, é imprescindível que os professores levem para sala de aula atividades que trabalhem desde o planejamento dos textos até a escrita e a reescrita das produções elaboradas em sala para que assim o aluno possa conhecer tanto os erros cometidos como os acertos.

Por essas questões, percebe-se mais uma vez a importância do professor e sua metodologia de ensino, a escolha dos materiais utilizados e a delimitação do tempo para se trabalhar. O professor de língua portuguesa desperta no aluno a vontade para escrever partindo de propostas de escritas que privilegiem a diversificação de situações, entre elas: escrever textos que tenham leitores, escrever textos de forma contextualizada e adequada e, por fim, escrever de acordo com a norma padrão vigente da Língua Portuguesa (ANTUNES, 2003)

No que diz respeito ao eixo Análise Linguística, as aulas de língua portuguesa eram pautadas em mera memorização de regras e nomenclaturas gramaticais, como anteriormente dito, e a língua era explicada por elas. Assim, a gramática era tida como central no processo de aprendizagem.

Atualmente passou a ser defendido um ensino pautado a partir de textos. Por tal questão, surgiu um novo termo para a reflexão dos fatos gramaticais a partir do uso: a Análise Linguística. Esse termo enfatiza uma nova maneira de ver e analisar a língua. Segundo Antunes (2003, p.88),

A questão maior não é ensinar ou não ensinar gramática, por sinal, essa nem é a maior questão, uma vez que não se pode falar nem escrever sem gramática. A questão maior é discernir sobre o objeto de ensino: as regras, de como usar a língua nos mais variados contextos de gêneros textuais orais e escritos.

Assim, a análise linguística se baseia na proposta de que a língua não é apenas estrutura, mas um processo de uma ação social, que funciona em certas situações do

discurso. Por isso, se mostra necessário “evitar mal-entendidos e ressaltar que a AL não significa apenas uma mudança de métodos, mas sim uma outra concepção do que seja a linguagem e do que deve ser o seu ensino” (MENDONÇA, 2007,p.75)

O aprendizado de língua portuguesa passa a ser baseado em seus usos, bem como na utilização de especificidades da língua em textos. Para Geraldi (2003, *apud* SOUZA, 2003)

A análise lingüística seria, então, ao lado da leitura e da produção de textos, a unidade de ensino em que se analisam os recursos expressivos da língua, considerada esta como uma produção discursiva. Assim, o trabalho com a análise e reflexão da língua constitui-se como uma prática fundamental para que os alunos aprendam a Língua Portuguesa refletindo sobre seus diversos usos.

Nota-se que as atividades de análise lingüística se constituem em momentos de reflexão sobre a língua. Essas atividades, por sua vez, dividem-se em duas categorias: “atividades epilingüísticas e atividades metalingüísticas¹”, as quais, na visão de Ignácio (1986, *apud* SOUZA, 2003) devem estar articuladas, na medida em que ao adentrar no contexto escolar as atividades metalingüísticas não devem vir antes das atividades epilingüísticas.

É importante ressaltar, ainda, que a metodologia usada pelo professor em sala de aula deve nortear a aprendizagem lingüística, bem como buscar inseri-la no interior dos textos, de modo a contribuir para que o aluno aprenda a gramática mais facilmente.

E, por fim, o trabalho com a oralidade não se fundamenta em ensinar o aluno a falar, mas o conduzir para uma prática discursiva, envolvendo interlocutores em torno de um sentido único. Segundo os PCN (1998, p. 67):

Ensinar língua oral deve significar para a escola possibilitar acesso a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania.

Ampliar as práticas discursivas através da oralidade permite ao aluno auxiliá-lo na utilização da linguagem formal, bem como o domínio da enunciação, já que é necessário saber adequar-se à situação comunicativa estabelecida. Para elaboração de uma atividade

que vise esse eixo de ensino, o aluno precisa ser orientado sobre os diversos usos dos gêneros orais em contextos sociais, como suas características e utilização dos gêneros. Dito de outro modo, os alunos precisam saber, por exemplo, que em um seminário não é a mera leitura de um texto previamente escrito, ou um bate papo com um colega em sala de aula. É importante a elaboração de uma sequência didática por meio do professor, para que os alunos possam entrar em contato com os gêneros orais formais e públicos.

Antunes (2003) acredita que a oralidade não pode ser dissociada da escrita embora cada uma tenha suas especificidades, não existem diferenças marcantes, nem oposições. Uma e outra servem para a interação verbal. A oralidade, assim como a escrita, necessita de planejamento para execução, pois espera-se que o aluno aprenda a usar a norma culta em situações de uso público e formal da língua oral. A autora afirma que aceitar o caráter interacional da oralidade leva que a intervenção do professor de português tenha as seguintes características: uma oralidade orientada para a coerência global; uma oralidade orientada para a articulação entre diversos tópicos da interação; uma oralidade orientada para suas especificidades; uma oralidade orientada para as variedades e tipos de situações e discursos orais; uma oralidade orientada para facilitar o convívio social.

Percebe-se, então, o quanto é essencial trabalhar com os textos relacionados aos quatro eixos de ensino, visto que a língua é uma completude em que leitura, produção textual, análise linguística e oralidade são partes de um todo que se complementam. Através da metodologia adotada pelo professor em sala, os quatro eixos de ensino podem e devem ser privilegiados e trabalhados de forma articulada, já que, como dito anteriormente, os quatro eixos formam uma unidade.

1.4 O ensino dos gêneros textuais: um caminho para a ampliação do letramento

É sabido que a linguagem está pautada nos textos e, a partir deles, podemos interagir nas diversas esferas sociais. Cada situação comunicativa delimita o gênero textual a ser utilizado. Por esse motivo, a sua utilização em sala de aula torna-se imprescindível, pois somente através do estudo pautado nos gêneros, os alunos poderão desenvolver as suas capacidades discursivas. Podemos entender, então, que a interação é efetivada e delimitada através de gêneros textuais específicos de cada esfera social. Segundo Bakhtin (1997, p.279) “a riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas [...] cada esfera

social comporá um repertório de gêneros do discurso que vai ampliando-se e diferenciando-se”.

Nota-se que os gêneros textuais são produtos do coletivo e contribuem para ordenar e estabilizar as atividades de comunicação do cotidiano. A respeito do surgimento dos gêneros textuais, Marcuschi (2005) menciona que os mesmos emergem devido à riqueza das atividades humanas, uma vez que cada uma dessas está atrelada e requer práticas de linguagens específicas. Outro fator que tem contribuído para o surgimento de novos gêneros diz respeito aos avanços tecnológicos da atualidade. Esse aspecto é nítido, pois a gama de gêneros textuais existentes hoje é bem maior do que em sociedades anteriores. Novos gêneros surgem à medida que o processo tecnológico ganha força. Além disso, alguns passam por processos de intertextualidade inter-gêneros e heterogeneidade tipológica.

Como já dito anteriormente, os gêneros nascem de situações e fatos sociais que acontecem dentro e fora da escola nas situações cotidianas. Estas sempre vêm e evocam textos de naturezas diversas, assim como cada esfera social cria um fato social que é realizado através desses mesmos textos. Nesse sentido, os gêneros textuais não podem ser caracterizados enquanto formas estruturais estáticas e delimitadas. Eles não são instrumentos estanques e caracterizam-se por serem maleáveis, dinâmicos e plásticos. Por isso, não são fechados em lista e se adaptam a cada situação real de uso. Como explica Marcuschi (2005, p.10), os gêneros textuais

(...) são eventos linguísticos, mas não se definem por características linguísticas: caracterizam-se, como já dissemos, enquanto atividades sóciodiscursivas. Sendo os gêneros fenômenos sócio-históricos e culturalmente sensíveis, não há como fazer uma lista fechada de todos os gêneros.

É preciso deixar claro aqui que a apropriação dos gêneros torna-se um mecanismo fundamental de socialização, bem como de inserção nas inúmeras atividades de comunicação, o que permite dizer que os gêneros atuam em alguns contextos como formas de legitimação discursiva. Além disso, constata-se que o domínio dos gêneros “funciona como catalizador social de participação a acesso a fontes de conhecimento e, conseqüentemente, de poder”, tendo em vista que o mundo moderno tem-se definido pelo acesso à informação, tecnologias, como também pelo livre acesso a dados, que quase sempre são colocados em ordem por meio da escrita (PRETO-BAY, 2007 *apud* BARROS,

2011, p.141). Portanto, para que o aluno tenha livre acesso e participe da apropriação dessas fontes de poder, faz-se necessário uma metodologia de ensino que promova e priorize os letramentos múltiplos em sala de aula, não só dirigindo-se para a leitura e a escrita, como tarefa estritamente escolar, mas como vivências de práticas sociais proeminentes.

Por tais questões é que o ensino de língua portuguesa deve ter como ponto de partida a aquisição dos mais diversos gêneros textuais – tendo em vista que são fontes de poder. Acreditamos que a apropriação destes promova no indivíduo a capacidade de “gerenciar regras de conduta, seleção linguístico-discursivo e estruturas de composição utilizadas, pois é a competência sócio-discursiva que leva os falantes a detecção do que é ou não adequado em cada prática social” (BARROS, 2011, p.138). Sendo assim, o domínio dos variados gêneros do discurso permite ao sujeito construir e esquematizar a sua utilização nas diversas esferas sociais.

Vê-se, então, que diferente da abordagem tradicional de ensino da língua – que privilegia a gramática normativa e a transmite de forma descontextualizada do uso efetivo da linguagem – o ensino através dos gêneros textuais “pode devolver à língua o estatuto que lhe compete – o da interação social” (BARROS, 2011 p. 138).

Corroborando com essa perspectiva, acreditamos que não existe como pensar na apreensão de uma língua deixando de lado o processo de interação verbal. Pelo contrário, estaria se ensinando uma língua morta, em que uma estrutura vem antes do uso (BARROS, 2011). Desse modo, ao abordar a língua, é necessário vê-la em uso, pois só há interação na utilização efetiva dessa língua. A partir desse agir, motivam-se certos tipos de discursos, pertinentes a determinadas situações comunicativas.

Ainda com relação aos gêneros, precisamos destacar que existe uma concepção que está fortemente ligada a estes, que é a ideia de “letramento”. A partir de diversas pesquisas advindas da Linguística Aplicada, os estudiosos, respaldados por uma concepção sociointeracionista da linguagem e por estudos pedagógicos envolvendo a leitura e a escrita, acabaram percebendo uma aproximação entre a concepção de letramento e de ensino por meio dos gêneros textuais. Segundo Barros (2011, p. 139), “alguns pesquisadores têm orientado suas pesquisas a partir da premissa de que o domínio de um determinado gênero textual está intrinsecamente relacionado a um processo específico de letramento”.

Trata-se de uma proposta que tenha por base a apropriação dos gêneros do discurso, de modo a proporcionar ao indivíduo a aquisição dos mais variados meios de interação e gerenciar as práticas sociais que são realizadas através de textos. Letrar-se é ter contato, apropriar-se dos mais diferentes gêneros discursivos, sejam notícias, lista de compras, bilhetes, cartas, *chats*, entre outros. Essa apropriação faz com que a pessoa letrada passe a ter uma condição social e cultural diferente. Não se trata de mudar o nível social ou cultural, mas sim de modificar o seu modo de viver em sociedade, sua inserção na sociedade (SOARES, 2003).

Seguindo essa visão, defendemos que a inserção dos mais variados gêneros em sala de aula, permite ao aluno entrar em contato com a sociedade letrada, já que, como mencionado anteriormente, a interação é efetivada através de textos, e esses textos estão presentes no cotidiano do indivíduo, tornando necessária a sua apreensão. Por tais aspectos, concordamos com Ebert (2009, p. 10), quando afirma que:

(...) os diferentes níveis de letramento dos alunos facilitam o trabalho com diversos gêneros e a criação de novos (a letra de uma música pode ser modificada com o auxílio da experiência de vida dos alunos, uma receita de doce pode ser alterada com a sugestão do aluno). Os gêneros textuais que são trazidos para o ambiente escolar devem contribuir para os processos de alfabetização e de letramento.

Cabe, então, ao professor delimitar e ativar o dinamismo em sala de aula, de forma a despertar e manter o interesse do discente nas leituras e produções de textos. Isso deverá ser feito partindo da experiência prévia dos indivíduos com os gêneros. Além disso, cabe dizer que esse trabalho deverá se utilizar de gêneros que façam sentido para o aluno, a fim de despertá-los para as novas situações discursivas.

Compreendemos que o sujeito só é letrado em determinada prática de linguagem se é “capaz de empreender uma ação de linguagem eficaz (esta configurada sempre em um modelo de gênero), tanto em nível linguístico, textual, discursivo, enunciativo como situacional” (BARROS, 2011, p.139). Ou seja, um professor com muito tempo de ensino pode não ser letrado no gênero textual *chat* ou em outros gêneros oriundos do mundo digital.

Desse modo, essa perspectiva demonstra que a língua ultrapassa o textual/linguístico, pois não é interessante que o aluno saiba só a forma correta de se escrever determinado

gênero, mas também que ele compreenda toda a complexidade envolvida no evento discursivo, determinada por uma ação da linguagem.

Percebemos, então, que os projetos que visam às práticas de letramento se inserem em um tipo de cultura escolar alternativa, em que a apreensão do conhecimento é orientada a partir de uma abordagem de “resoluções de problemas” (OLIVEIRA, 2010). Partindo de práticas sociais, tais projetos buscam atender às necessidades sociais e comunicativas específicas produzidas por determinados grupos, tendo por base a ação coletiva. Para que essa efetivação aconteça, os professores devem tornar-se “agentes do letramento” (KLEIMAN, 2006 *apud* OLIVEIRA 2010, p.340) e engajam-se em eventos de linguagem, movimentando recursos, conhecimentos e habilidades. Nesse contexto Oliveira (2010, p.340) destaca que:

(...) o ensino-aprendizagem, na sala de aula funciona como uma ‘comunidade de aprendizagem’ em que todos ensinam e todos aprendem, conciliando interesses, conhecimentos e sentimentos. O ensinar e o aprender nos projetos de letramento se efetivam por meio do trabalho *com* os gêneros, entendidos como instrumentos mediadores da ação humana no mundo – em termos didáticos, o eixo organizador das atividades com a linguagem. Nessa perspectiva, os projetos “preveem uma concepção transdisciplinar de” conhecimento, uma visão aberta ou integrada de currículo, uma ruptura em relação ao tempo e espaço lineares e a processos hierárquicos, uma concepção de aprender diferenciada que leva em conta ‘formas de aprendizagem situadas’.

Dessa forma, o ensino baseado nos projetos de letramento promove a interdisciplinaridade e uma visão aberta e integrada do currículo escolar, pois o aprendizado de forma diferente leva à mobilização das habilidades necessárias para resolução de determinado questionamento ou atividade proposta. Esses projetos promovem as práticas de leitura e escrita integradas com situações comunicativas relevantes aos alunos ou necessárias à apropriação discursiva em ambiente social. Nesta perspectiva Oliveira (2010, p 342), diz que:

(...) os projetos de letramento como práticas que contextualizam a leitura e a escrita, possibilitando abordar os gêneros não como um ‘*fim*’, mas como um ‘*meio*’. Corresponde, noutros termos, a ensinar *com* os gêneros e não *sobre* os gêneros, o que significa considerá-los como o *elemento organizador* da ação de ensinar. Trabalhar, nesse sentido, requer que se organize o currículo como algo flexível, dinâmico, voltado para a realidade local.

Concordamos que trabalhar com o letramento (ou projetos que tenham por base o letramento) é contextualizar a leitura e a escrita e embarcar em um trabalho com gêneros, já que eles são o caminho para a apropriação das práticas de letramento. Ou seja, a aprendizagem pautada no letramento requer a utilização de gêneros textuais, em sua infinidade de manifestações, como mecanismo de um “processo”, um “meio” de se adquirir habilidades comunicativas (ler, escrever, criticar, expor opiniões, de transpor as imposições sociais e culturais, etc). Percebemos que, por tais questões, o trabalho com o letramento se torna imprescindível no meio escolar: já que muito dos alunos não têm contado com tais práticas, torna-se assim obrigação da escola por parte do professor trabalhá-las.

Diante do exposto, o processo de aquisição do letramento baseia-se impreterivelmente no trabalho de gêneros do discurso e na sua efetivação em aulas de língua portuguesa. Só desta forma o aluno adquire habilidades de reflexão e produzir os mais diversos discursos sociais, já que é através deles que a interação é realizada.

2. METODOLOGIA

2.1 Tipo de pesquisa

Esta pesquisa se enquadra numa abordagem qualitativa, que tem como foco buscar o significado do dado, tendo por base a reflexão do fenômeno dentro do contexto. A abordagem qualitativa, segundo Oliveira (2011), tenta refletir não só sobre a aparência do fenômeno, como também explicar sua origem, relações e modificações e, por fim, tenta-se intuir as consequências de tal fenômeno analisado.

De acordo com Bogdan e Biklen (2003, Apud OLIVEIRA, 2011),

o conceito de pesquisa qualitativa envolve cinco critérios básicos que caracterizam esse tipo de estudo. São eles: ambiente natural, dados descritivos, preocupação com o processo, preocupação com o significado e processo de análise indutivo.

A pesquisa caracteriza-se como pesquisa de campo, em que o pesquisador insere-se no ambiente para conhecer a realidade estudada. Na pesquisa de campo o objetivo é identificar os fenômenos, sem que o pesquisador tenha controle sobre os mesmos. É um tipo de pesquisa que exige a realização de uma exploração bibliográfica sobre o assunto estudado. Bem como, o pesquisador tende a definir a forma de coleta de dados, registro e análise.

Nessa pesquisa, utilizamos como método de coleta de dados a entrevista, a fim de colhermos informações a respeito do trabalho com gêneros textuais, dos eixos de ensino e das atividades que visem à ampliação do letramento do aluno.

2.2 Sujeitos

Para que os objetivos dessa pesquisa fossem atingidos, procuramos professores que atendessem às seguintes características. Propusessem:

- a) Atividades com gêneros textuais;
- b) Atividades com os quatro eixos de ensino da língua portuguesa;

c) Atividades com situações de usos da língua semelhantes aos que encontramos fora da escola;

Os sujeitos escolhidos foram dois professores que lecionam em uma escola Municipal da cidade de Triunfo – Pernambuco; os mesmos lecionam a disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II. A professora A foi escolhida a partir de informações que obtivemos na escola, por meio de relato de alunos, professores e dirigentes.

Já a professora B foi escolhida a partir da realização do estágio supervisionado obrigatório desenvolvido na escola em questão (ela supervisionou o estágio em Língua portuguesa I e II). A partir das observações e regências, percebeu-se que essa professora utiliza uma metodologia que favorece as práticas de letramento.

A tabela a seguir traz algumas características sobre os professores em questão.

Tabela 1: Caracterização dos sujeitos

	Idade	Formação docente	Tempo de ensino	Série	Rede de ensino
Professora A	33	Licenciatura Plena em letras – Inglês e Português-FAFOPST	15	7º ano	Municipal
Professora B	26	Licenciatura Plena em letras- Inglês e Português UFRPE/UAAT Pós Graduação em: Linguística e literatura UCAMPROMINAS	05	7º ano	Municipal

A professora A tem quinze anos de trabalho, sendo que atua na escola em questão há 10 anos nas áreas de língua inglesa e portuguesa. A docente B tem 26 anos e atua como professora na escola há exatamente cinco anos, sendo este o seu primeiro trabalho após a conclusão de sua graduação. Atua na área de língua Inglesa e Portuguesa na referida escola.

2.3 Procedimentos de coleta do material/corpus

O instrumento utilizado na coleta foi entrevistas. A entrevista realizada foi do tipo *semiestruturada*, conhecida também pelos termos “semidireta” ou “semipadronizada”.

A entrevista *semiestruturada* tem como característica questionamentos que são apoiados em teorias e hipóteses que estão relacionadas com o tema da pesquisa. Seu foco principal é a construção de roteiros com perguntas principais, completadas por outras questões que possam surgir no momento da entrevista. Para Manzine (1990/1991, p. 154, *apud* LIMA, 2011, p. 30), “esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas”.

Por fim, é elaborado um roteiro, com perguntas básicas e principais para que, assim, o pesquisador atinja o objetivo desejado, além desse roteiro servir como meio de organização no processo de interação com o informante.

Iniciamos a coleta de dados aplicando as entrevistas às professoras A e B. Elaboramos seis questões com o objetivo de conhecer a metodologia utilizada em sala de aula, bem como tópicos sobre o fenômeno investigado, e associação do mesmo com os eixos de ensino. Abaixo seguem as perguntas feitas aos professores.

- *Você sabe o que é Letramento? Poderia citar uma definição?*
- *Você trabalha os eixos de ensino em sua sala de aula (leitura, produção de texto, análise linguística e oralidade)?*
- *Com que frequência você trabalha cada um desses eixos de ensino da língua portuguesa?*
- *Como você trabalha cada um desses eixos de ensino da língua portuguesa?*
- *Você trabalha os gêneros textuais nas suas aulas? De que forma?*

As professoras responderam a entrevista no dia marcado. Após realização, passamos a transcrever as respostas, para que a análise dos dados fossem feita.

3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A exposição dos resultados será realizada separadamente por professor. Primeiro a professora A, e, em seguida, a professora B.

Inicialmente, faremos uma discussão sobre *o professor e sua concepção de letramento*. Em seguida, *verificaremos o trabalho com os eixos de ensino*; e, por fim, o *trabalho com os gêneros textuais como instrumentos de ensino*.

3.1 Professora A

3.1.1 O professor A e sua definição de letramento.

Iniciaremos nossas análises com a presente seção que se dispõe a analisar a definição de letramento exposta pela professora A, a partir das respostas dadas durante a realização da entrevista. Diante da pergunta “*Você sabe o que é Letramento? Poderia citar uma definição?*” obtivemos a seguinte resposta:

P(A): Eu não sou professora do primário, mas eu acho que o aluno não vai só aprender a ler e sim interpretar também. Creio que o letramento esta voltado para a series iniciais.

Percebemos na fala da professora, que sua definição de letramento está atrelada ao Ensino Fundamental I, já que faz menção à utilização de tal prática nessa etapa. Ou seja, o conceito de letramento para esse professor está associado ao de alfabetização. Os conceitos acabam sendo unificados, não havendo, portanto, a separação ou diferenciação entre os dois. Para a professora, quem saberia conceituar tal tema seria professores do primário. Deixando implícito que o letramento não seria algo específico ensino fundamental II, desse modo, acaba tirando de si a responsabilidade de não saber conceituar.

Uma das problemáticas de se trabalhar com o letramento em sala de aula é exatamente essa: não saber a que se refere esse fenômeno. Não estamos dizendo, com isso, que para o professor realizar boas práticas de letramento ele precisa saber conceituá-lo.

Entretanto, acreditamos que o professor precisa, ao menos, ter clareza sobre o que ele significa.

Outro problema envolvendo as práticas de letramento esta em “unificar” “Letramento” de “Alfabetização”. Soares (2010) afirma

Alfabetização e letramento estão intimamente ligados, mas não podem ser encarados como um mesmo fenômeno. A alfabetização, está ligada à codificação e decodificação do sistema linguístico, enquanto o letramento às habilidades de leitura e escrita nas diversas práticas sociais.

Para a autora, a tomada de uma prática pela outra pode levar a equívocos no ato de ensinar: ou se desenvolve práticas que se restringem à aprendizagem do código ou realiza-se um ensino baseado apenas no contato espontâneo do aluno com os diversos textos, sem as devidas reflexões a cerca da língua.

Diferentemente do que fala o entrevistado, vemos que o trabalho com letramento não se restringe às séries iniciais, e isso pode ser confirmado ao observar o que dizem alguns documentos curriculares que orientam o ensino de língua, tanto no Ensino Fundamental II, quanto no Ensino Médio.

Os PCN (1998), por exemplo, atentam para a questão do letramento no Ensino Fundamental II, afirmando que é dever da escola e, por conseguinte, do professor ampliar tais práticas, além de ser entendido como:

[...] produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever. (PCN, 1998, p. 19)

Além dos PCN de língua portuguesa do terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, podemos também fazer referência a outro documento específico do ensino médio, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (doravante, OCEM, 2008), nas quais as práticas de letramento também são discutidas. Norteador o caminho para a apreensão dessas habilidades, as OCEM (2008, p. 18) orientam que

[...] o processo de ensino e de aprendizagem deve levar o aluno à construção gradativa de saberes sobre os textos que circulam socialmente, recorrendo a diferentes universos semióticos, pode-se dizer que as ações realizadas na disciplina Língua Portuguesa, no contexto do ensino médio, devem propiciar ao aluno o refinamento de habilidades de leitura e de escrita, de fala e de escuta. Isso implica tanto a ampliação contínua de saberes relativos à configuração, ao funcionamento e à circulação dos

textos quanto ao desenvolvimento da capacidade de reflexão sistemática sobre a língua e a linguagem.

Nesse sentido, o ensino da língua materna deve ser um processo gradativo e contínuo, em que o aluno construa seus saberes através dos textos que circulam socialmente, compreendendo a multimodalidade dos mesmos.

O professor termina sua fala dizendo que o letramento está vinculado à interpretação textual, acreditando que este é um processo que possibilita um aprimoramento das interpretações textuais diversas. De fato, essa é uma das facetas do Letramento. Entretanto, as habilidades desenvolvidas nesse processo possibilitam não só a leitura, mas também a escrita, de forma a utilizá-la nas diversas esferas sociais de uso da língua e promover a interação comunicativa entre os cidadãos.

3.1.2 Verificação do trabalho com os eixos de ensino

Nesta seção, discutiremos como a professora A trabalha os eixos de ensino da língua portuguesa e com que frequência ele realiza este trabalho. Para tanto, iniciaremos com a pergunta feita na entrevista que foi a seguinte: *Você trabalha os eixos de ensino em sua sala de aula (leitura, produção de texto, análise linguística e oralidade)?* Obtivemos a seguinte resposta:

P (A) Trabalho. Costumo trabalhar leitura de texto, pesquisa, interpretação e faço muita produção. E todo trabalho de pesquisa o aluno vem para frente ler e explicar, então, está estimulando a oralidade. E análise linguística é praticamente a gramática, então, se o aluno não interpreta, não vai saber como utilizar as regras gramaticais.

A professora em sua resposta salienta que trabalha todos os eixos de ensino da língua portuguesa. No que diz respeito ao eixo da leitura, o professor diz que “*manda o aluno ler*” e/ou “*o aluno vem para a frente ler*”. Nessas falas fica claro que a leitura para esse professor significa apenas oralizar o texto, ou seja, decodificá-lo em voz alta. Isso nos remete à velha leitura em voz alta, como se tal prática fosse suficiente para formar leitores que compreendem o que leem. Essa habilidade é importante, pois cada gênero é lido de uma forma diferente (como por exemplo, o modo como se lê um poema é diferente do modo de ler uma receita), mas não basta só fazer isso. Além disso, a utilizar esse método de ensino pode torna-se a leitura “mecânica”, ou seja, “o que é lido” e do “como é lido”, o que nos leva a concluir que este eixo figura apenas como “objeto de

ensino”, não sendo algo prazeroso para o estudante, nem tampouco que parte das práticas sociais nas quais estão inseridas situações reais de uso da leitura.

Outro fala da professora que nos chamou atenção foi quando ele diz “*costumo trabalhar leitura de texto, pesquisa, interpretação*”. O professor diz que realiza pesquisas, o que seria uma prática muito interessante, pois estimula a autonomia para os alunos selecionarem textos.

Esse tipo de prática não contribui para a formação de cidadãos críticos e pensantes. A leitura deveria possibilitar a construção de sujeitos reflexivos; contudo, notamos, por parte do professor A, uma metodologia que não estimula o desenvolvimento das habilidades de leitura efetivamente.

Os PCN (1998, p.69) afirmam que:

a leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência.

Confiamos que a leitura em sala de aula necessita fazer sentido para o aluno, precisa partir de sua realidade, pois o leitor tem um trabalho ativo na construção dos significados. Pois a leitura é um processo que envolve habilidades de compreensão e formulação de hipóteses, que, muitas vezes, não estão explícitas no texto lido.

Dessa forma, o leitor competente é capaz de ler nas entrelinhas, refletir sobre o que não está implícito, além de estabelecer conexões entre o conhecimento de mundo que tem e os textos, obedecendo a uma relação de troca. Além disso, um leitor competente tem a capacidade de selecionar socialmente os textos que podem atender as suas necessidades, além de estabelecer estratégias para abordar tais textos (PCN, 1998).

No que diz respeito a oralidade, vale salientar que não podemos concluir uma completa ausência do trabalho com este eixo de ensino pelo professor A. Pois, através de sua fala na entrevista é possível inferir que, para o professor, o trabalho com a oralidade se restringe à “oralização” do texto escrito, assim como este eixo seria apenas um “suporte” para o desenvolvimento de outros eixos de ensino (no caso, à leitura e produção de texto).

Sobre isso Leal, Brandão e Lima (2012) esclarecem:

Teríamos ao menos quatro dimensões que envolvem o desenvolvimento da linguagem oral, em relação às quais precisaríamos definir objetivos didáticos para sua abordagem: 1) valorização de textos da tradição oral; 2) oralização de

textos escritos; 3) variação linguística e relações entre fala e escrita; e 4) Compreensão e produção de gêneros orais.

Assim, de fato, a oralização de textos escritos é uma das dimensões do trabalho com a oralidade, a qual pode ser considerada uma interseção entre os eixos da oralidade e da leitura, pois ao pensar objetivos didáticos para sua abordagem o professor estará ajudando a desenvolver tanto habilidades de leitura (como a fluência), como habilidades orais (ex: postura, ritmo da fala, etc).

Ainda com relação aos eixos de ensino, o professor fez muitos comentários em relação ao eixo análise linguística ao responder à pergunta “*Com que frequência você trabalha os eixos de ensino em sala de aula?*”. Por tal aspecto, utilizaremos a fala do professor relativa a esta pergunta para analisarmos como se dá o trabalho com a análise linguística em suas aulas. A resposta obtida foi:

P (A) Eu trabalho assim: eu gosto muito de revisar o que já estudaram, por exemplo, na gramática. Quando eu leio o texto, peço para retirar substantivos, adjetivos, as classes gramaticais, aí quando termino a parte gramatical, eu faço o quê? Costumo levar textos para eles reescreverem e acentuarem, utilizando a norma culta e costumo explicar o porquê estão errados ou certos algumas palavras dos textos.

O professor diz que pede para que os alunos retirem dos textos palavras que se encaixem em classes gramaticais específicas. Além da retirada dessas palavras, pede, ainda, que formulem frases e, por fim, uma produção textual.

Na fala da professora observamos que não há uma “reflexão” sobre a língua, pois acaba privilegiando as nomenclaturas gramaticais, baseando-se na premissa de regras e exercícios. Vale salientar, ainda, que o fato do professor trabalhar a gramática normativa não é o principal problema de sua prática, mas sim como é feito esse trabalho. Por vezes a gramática normativa acaba tornando-se o único objeto de ensino.

Em se tratando da frequência de trabalho dos eixos de ensino, utilizaremos a mesma fala da professora A (trazida anteriormente), resposta à pergunta “*Com que frequência você trabalha os eixos de ensino em sala de aula?*” para discutirmos. Nessa parte da entrevista, a pergunta foi formulada no intuito de descobrirmos qual a frequência que o professor trabalha com os eixos de ensino. Em sua resposta, percebemos que ele se refere mais ao eixo de análise linguística (no caso em questão gramática normativa) do que os demais eixos.

Essa sua preocupação aparece de forma nítida logo na entrevista, quando ele afirma “quando eu leio o texto, peço para retirar substantivos, adjetivos, as classes gramaticais” e “ mando eles tirar uma frase e peço que façam uma produção, e peço para retirarem outras, classes gramaticais”.

A utilização de regras e nomenclaturas fixas acabam comprometendo seu trabalho, já que deixa de utilizar o texto para que a reflexão da língua seja realizada.

Sobre isso, os PCN (1998) também afirmam que o estudo da língua necessita estar voltado para o “uso-releção-uso”, ou seja, propõem que as atividades de análise linguística estejam voltadas para a reflexão da língua e que essa reflexão tenha por base a utilização de textos. A esse respeito Geraldi (2002) prega que a articulação das atividades desenvolvidas em sala de aula diante dos eixos de ensino da língua portuguesa possibilitará a apreensão do conhecimento com mais facilidade.

3.1.3 O trabalho com os gêneros textuais como instrumento de ensino

Nessa seção discutiremos como o professor A trabalha os gêneros textuais em sala de aula. Para tanto, fizemos a seguinte pergunta: *Como você trabalha os gêneros textuais em sala de aula?* A resposta do professor foi a seguinte:

P(A) Trabalho... Essa semana vamos começar diário, seminário e verbete. Vai ser as primeiras aulas. Trago o texto impresso, faço leitura, interpretação e análise linguística. Só utilizo o livro didático em sala de aula, não dá para levar para casa, pois são poucos. Trago muitas atividades xerocadas, não é bom o livro didático.

Na fala do professor, percebemos que o foco principal é a utilização de diversos gêneros textuais que façam sentido para o aluno e o mesmo comenta que utilizaria os gêneros: diários, seminários e verbete. A partir desses gêneros explana como seria a sequência didática dos mesmos.

Se de fato estes gêneros forem explorados servem como instrumento para a ampliação do letramento nos alunos. Já que o aluno tende a conhecer os diversos gêneros e ampliar seu conhecimento sobre os mesmos.

Seguindo essa perspectiva, notamos que a professora A, utiliza gêneros textuais que permitem a reflexão tanto em situação real de uso, como nas diversas maneiras de utilizar um gênero, já que podem ser organizados de diferentes formas.

3.2 A PROFESSORA B E SUA DEFINIÇÃO DE LETRAMENTO.

Iniciaremos nossas análises com a presente seção, que se dispõe a refletir sobre a definição de letramento exposta pela professora B, durante a realização da entrevista. Para tanto, fizemos a seguinte pergunta: *Você sabe o que é letramento? Pode citar uma definição?* Obtivemos a seguinte resposta:

P (B) Acredito que um aluno que não é alfabetizado não é letrado. Sabemos que o aluno tem o conhecimento de mundo. De certa forma, ele já é letrado. Acredito que o letramento esta atrelado a alfabetização.

Notamos na fala da professora que não há especificação do termo letramento, mas que se tem uma noção do que seja. A professora acaba por se contradizer na sua conceituação de letramento, já que de início ela fala “*acredito que um aluno que não é alfabetizado não é letrado*”. Em seguida fecha sua resposta falando que, por conta dos conhecimentos de mundo que o aluno traz consigo, “*de certa forma ele já é letrado*”. Ou seja, a professora acaba voltando atrás em sua resposta, dizendo que, mesmo que o aluno não seja alfabetizado, ele pode ser letrado. Dessa forma, a professora acaba por reformular o que acha que seja letramento, tornando sua resposta confusa.

Soares (2003), diz que:

O aluno/cidadão está em contato diariamente com a sociedade letrada, além de construir seu conhecimento, desde cedo com o contato com as práticas subjacentes ao letramento, seja com a leitura de histórias infantis por familiares, seja pela leitura de livros ou até mesmo placas com anúncios publicitários, expostas nas ruas de sua cidade.

Não existe grau zero de letramento, já que um aluno pode não ser alfabetizado, mas ter certo grau de letramento. Desse modo, o aluno está em contato desde sempre com uma sociedade que está impregnada de leitura e escrita. Existem diferentes níveis de letramento.

Diante disso, notamos, então, que é papel da escola reforçar e trabalhar tais práticas socialmente construídas, despertadas desde cedo nos alunos. Por mais que estejam em sociedade letrada, muitos alunos podem não ter contato com a leitura de livros ou com a escrita de textos. Então, é dever da escola proporcionar aos alunos a introdução das práticas de letramento ou a continuidade desse processo, iniciado pela família (BRASIL, 1998).

Na fala da professora ainda há resquícios da não dissociação entre os termos letramento e alfabetização. Vale destacar que o letramento vai além da aquisição do sistema linguístico – alfabetização (SOARES, 2003)

Desse modo notamos que a pessoa que é letrada torna-se crítica e pensante, começa a questionar o meio em que vive e as práticas sociais ideologicamente impostas, além de utilizar adequadamente os discursos em todas as esferas sociais, pois o conhecimento é determinante para que essas relações de interação aconteçam.

3.2.1 Verificação do trabalho com os eixos de ensino

Essa seção tem por intuito analisar como a professora B trabalha os eixos de ensino da língua portuguesa. A primeira pergunta foi a seguinte: *você trabalha todos os eixos de ensino em sala de aula? (leitura, produção de texto, análise linguística e oralidade)?* Obtivemos a seguinte resposta:

P (B): Eu costumo seguir um currículo, nele dá para trabalhar com os quatro eixos de ensino. Além disso, costumo trabalhar muito com eles leitura e produção textual.

A professora B afirma trabalhar todos os eixos de ensino da língua portuguesa e faz menção a um fluxo utilizado pela Secretaria de Educação de Pernambuco, que norteia todas as disciplinas. Esse documento é chamado de “Currículo de Português para o Ensino Fundamental” (fluxo²). Está dividido por eixos de ensino (ou “campos”) e abordam: oralidade, leitura, letramento literário, escrita) e o eixo de análise linguística encontra-se separado. O documento apresenta os conteúdos a serem trabalhados nos diferentes eixos e as expectativas de aprendizagem para cada bimestre de cada ano (do 6º ao 9º ano).

De fato, esse currículo traz todos os eixos de ensino, mostrando o que deve ser trabalhado em sala de aula e associando um mesmo conteúdo para os diferentes eixos. No entanto, sabemos que é necessário refletir sobre a língua de forma sistemática e explícita. Não é o fato de entrar em contato somente com a leitura e/ou a solicitação de escrita de textos que vai fazer o aluno competente na sua língua. O aluno precisa refletir e aprender sobre ela (língua), em situações de leitura e escrita, para que se torne um bom leitor e produtor de textos e, assim, consiga utilizar bem a língua no cotidiano e, conseqüentemente, ampliar suas práticas de letramento.

²Ver em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/750/curriculo_portugues_ef.pdf>

Não é o fato da professora não trabalhar o eixo leitura que garantirá a formação de bons escritores e produtores de texto, pois percebemos que o que promove de fato as práticas de letramento é a articulação entre os quatro eixos de ensino da língua portuguesa (leitura, produção textual, oralidade e análise linguística), promovendo atividades em que os mesmos estejam correlacionados, momento em que leitura, produção e reflexão sobre a língua estejam intimamente ligados.

Ainda sobre os eixos de ensino, realizamos a seguinte indagação: *Com que frequência você trabalha os eixos de ensino da língua portuguesa?*

P (B) Na oralidade eu faço assim, dou uns textos e vou ouvindo o que eles sabem sobre o tema. Na leitura eu já trago alguma coisa referente ao texto e ao gênero que vou trabalhar, eles fazem a leitura e tem a conversação, vem a escrita trabalhando em cima do texto, tudo é interligado um ao outro. Aí faço a análise linguística por último, pois a leitura e escrita, elas andam juntas, aí a análise a gente pega depois que vai trabalhar a gramática, ortografia.

Na sua fala, ela diz trabalhar todos os eixos de ensino, em sequência: primeiro aborda oralidade, segundo leitura, terceiro produção de texto e, por último, a análise linguística (gramática).

Com relação ao eixo de ensino oralidade não podemos concluir a ausência do trabalho com esse eixo pela professora B. Através de sua resposta, “*Na oralidade eu faço assim, dou uns textos e vou ouvindo o que eles sabem sobre o tema*”. Percebemos que a oralidade para essa professora é trabalhada apenas como apoio para a leitura (para discussão sobre o tema do texto lido) e não como um eixo autônomo. Além disso, a professora diz tentar proporcionar momentos de “escuta” entre seus alunos. Sobre este aspecto, os PCN (1998) apontam a prática de escuta de textos orais e leitura em voz alta de textos escritos como uma habilidade importante a ser desenvolvida pelos alunos. Da mesma forma, Ferraz, Brandão e Lima (2012, p.) salientam que momentos de conversa evidenciam a concepção de aprendizagem como atividade social, como construção coletiva, em que o sujeito aprende com seus pares, porém, seria necessário também dar espaços para outras atividades orais pertinentes e necessárias para o desenvolvimento pleno desse eixo.

Por fim, diz trabalhar a análise linguística junto com a produção textual, é interessante destacar essa prática, pois, não está dissociada dos outros eixos de ensino, há

uma interligação, o questionamento levantado e como acontece em sala de aula, como e executada de maneira a fazer sentido para o aluno.

3.2.2 O trabalho com os gêneros textuais como instrumento de ensino

Nesta seção, analisaremos como a professora B trabalha os gêneros textuais. Para iniciarmos nossa discussão, partiremos da seguinte pergunta: *you work the genres textuais in the classroom? In what form?* A seguinte resposta foi obtida:

P (B) Peço para eles trazerem alguns textos, diferentes tipos, para que eles pesquisem e leiam. De preferência textos que trabalharemos em sala. Por exemplo, entrevista e diálogo. Lemos, observamos a diferença estruturais.

A professora na entrevista diz que sempre pede aos seus alunos que pesquisem e tragam diversos textos, de preferência aqueles que foram ou que ainda serão trabalhados em sala de aula. Além disso, salienta que aborda as características estruturais e funcionais dos gêneros estudados. E, por fim, atenta para a diferença entre os diversos gêneros examinados em sala.

É positiva essa metodologia de trabalho por parte da professora, nas quais explora as características do gênero antes de pedir para que seja produzido, pois, de fato, é necessária a apropriação do gênero para que o aluno possa escrevê-lo.

No entanto, o trabalho com os gêneros textuais deve possibilitar a reflexão sobre as características linguísticas e sociodiscursivas, não só características estruturais, como foi feito pela professora B. Além disso, esse trabalho deve ser realizado de forma reflexiva por parte do aluno, através da mediação docente, e não através da exposição pelo professor, tal como pudemos perceber nas aulas observadas. É importante, ainda, que seja trabalhada a diversidade textual, através da exploração de gêneros das diferentes esferas sociais.

Sabemos que a interação se dá através de gêneros textuais e, por esse motivo, é obrigação da escola trabalhar com textos que circulem socialmente e que façam parte do meio em que o aluno está inserido. Sobre isso Beserra (2007, p.50 *apud* NASCIMENTO, 2016 p.26) diz que:

as representações do mundo manifestam-se em textos, concretizados nos diferentes gêneros textuais, então compreender textos é compreender o mundo, embora essa não seja a única maneira de fazê-lo; produzir textos

é manifestar-se sobre o mundo, mesmo que haja outras formas de exprimir-se.

Dentro dessa perspectiva, Antunes (2007) destaca que “o texto é o próprio lugar da interação”. Dessa forma, é a partir dele que se pode comunicar-se efetivamente. Sendo assim, é de extrema importância trabalhar diversos gêneros textuais em sala de aula, já que é objetivo da escola formar cidadão críticos, que saibam utilizar os variados textos em diversas situações comunicativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa analisou **o que os professores acreditam que seja o letramento, e como dar-se sua prática em sala de aula, de modo a agrega todos os eixos da língua portuguesa.** Mais especificamente, tentamos alcançar os seguintes objetivos: (a) Examinar se os professores trabalham todos os eixos de ensino da língua portuguesa; (b) Analisar se os gêneros textuais são utilizados como instrumentos para o ensino da língua; (c) Averiguar com que frequência os professores realizam atividades para desenvolver o letramento dos alunos;

Participaram da pesquisa dois professores da rede municipal de ensino de Triunfo, A professora A, que atuava em um 7º ano e a professora B, que lecionava também em um 7º ano. Foram entrevistadas, e partir de sua transcrição, foram discutidos e analisados os resultados.

Após análises dos dados, algumas dificuldades foram encontradas em relação ao método utilizado pelos professores no trabalho com letramento.

Tratando isoladamente o que foi visto, percebeu-se que as aulas oferecidas pelo **professor A**, no que diz respeito ao *trabalho com os eixos de ensino da língua portuguesa* deram espaço para a leitura e a produção textual. Entretanto, para esse professor ler era sinônimo de oralizar, isto é, pronunciar apenas o texto, decodificando-o em voz alta. Essa prática, na realidade, torna-se insuficiente para formar leitores críticos. A oralidade resume-se a leitura em voz alta, por vezes confundindo com a leitura. Em relação a análise linguística, em sua fala percebemos que acaba dissociando-a dos outros eixos de ensino.

Referente ao *trabalho com os gêneros textuais*, as análises demonstram que o professora A, utiliza gêneros textuais que permitem a reflexão tanto em situação real de uso, como nas diversas maneiras de utilizar um gênero, já que podem ser organizados de diferentes formas.

A professora B, no que diz respeito aos *eixos de ensino* priorizou em sua fala a interligação entre os quatro eixos da língua portuguesa, pratica esse positiva que leva a ampliação das práticas de letramento.

No que tange ao trabalho com *gêneros textuais*, constatou-se que a professora utiliza-se de uma metodologia positiva, nas quais explora as características do gênero antes

de pedir para que seja produzido, pois, de fato, é necessária a apropriação do gênero para que o aluno possa escrevê-lo

Diante dos resultados aqui descritos concluiu-se que, apesar das contribuições trazidas pelos PCN, OCEM e pelos teóricos como Soares (2003) e Kleimam (2010), ainda faltam aos professores estratégias didáticas que visem utilizar as práticas de letramento de modo a ampliá-las nos alunos. Estamos inseridos numa sociedade cada vez mais exigente e carente de indivíduos verdadeiramente letrados. Nosso meio nos cerca de situações com os mais variados níveis de letramento e se sobressai melhor aquele que é mais capacitado, que sabe ser crítico, sabe refletir e se posicionar em todas as circunstâncias. Cabe à escola esse papel fundamental na formação dos indivíduos.

Para ensinar os alunos a fazer uso da leitura e da escrita e, a partir disso, eles poderem envolver-se em práticas sociais diversas, Soares (2003) diz que é necessário haver condições para o letramento. Nesse sentido, entram a disponibilidade de bons materiais de leitura (sejam jornais, revistas, livros infantis, dentre outros) e a visita à bibliotecas, propiciando o contato com diversificados gêneros textuais, além de muitas outras fontes de recursos didáticos. É necessário dar condições para desenvolver práticas de letramento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, I. C. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003.
- BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/ SE, 1998.
- BRASIL. *Orientações curriculares para o ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. MEC/SEB, Brasília: 2008.
- BARROS, Eliana Merlin Deganutti. *O letramento como atividade de apropriação de gêneros textuais*. Revista: Raído, v. 5, n. 9, p. 127-145, Dourados – MS, jan./jun. 2011.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: *Estética da Criação Verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p. 277-326
- CERQUEIRA, Debora de Cassia da Silva. *Leitura e produção textual: inserção do texto em sala de aula*. Disponível em: <<http://www2.uefs.br/dla/graduando/n4/n4.25-36.pdf> . Acesso em: 06 mai. 2015.
- ERBERT, Sintia Lucia Fáe. *A relação letramento e gêneros textuais na alfabetização de jovens e adultos*. Cadernos FAPA - n. esp. VI Fórum FAPA. Disponível em: <www.fapa.com.br/cadernosfapa>. Acesso em 06/06/15.
- FERREIRA, Aurélio de Holanda. *Minidicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. 4.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- GERALDI, João Wanderley. (orgs). *O texto na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2002.
- KLEIMAN, Angela B.; CENICEROS, Rosana Cunha; TINOCO, Glícia Azevedo. Projetos de letramento para o ensino Médio. IN: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Org.). *Múltiplas linguagens para o ensino médio*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 69 – 83.
- LEITE, Josieli Almeida de Oliveira; BOTELHO, Laura Silveira. Letramentos múltiplos: uma nova perspectiva sobre as práticas sociais de leitura e de escrita. In: *Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery*. Curso de Pedagogia - ISSN 1981 0377 - n. 10, Jan/Jun 2011. Disponível em: <<http://re.granbery.edu.br>>. Acesso em: 06/04/15
- LEAL, Telma Ferraz; SILVA, Fátima Soares. O livro didático: interface com outros portadores de texto. In: LEAL, Telma Ferraz; SILVA, Alexsandro. (Org.). *Recursos didáticos no ensino de língua portuguesa: computadores, livros, e muito mais*. Curitiba: CVR, 2011, p. x- x.
- LEAL, Telma Ferraz; MELO, Katia Leal Reis de. Produção de textos: introdução ao tema. In: LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi (Org.). *Produções de texto na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 157 – 169.
- LEAL, T. F; BRANDÃO, A. C. P; LIMA, J. A oralidade como objeto de ensino na escola: o que sugerem os livros didáticos? In: LEAL, T. F.; GOIS, S. (Orgs.). *A oralidade na*

escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão. Belo Horizonte: Autêntica, 2012, p. 57-72.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P. et al. (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.

MANZINE, Eduardo Jose. ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA: ANÁLISE DE OBJETIVOS E DE ROTEIROS. Depto de Educação Especial, Programa de Pós Graduação em Educação, Unesp, Marília Apoio: CNPq. 2003 Disponível em: <<http://www.sepq.org.br/Isipeq/anais/pdf/gt3/04.pdf>> Acesso em: 16/05/15.

MENDONÇA, Márcia. Gênero por onde anda o letramento? In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia. *Alfabetização e letramento: conceitos e relações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 37 – 56.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística: refletindo sobre o que há de especial nos gêneros. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTE, Marianne C.B. (Org.). *Diversidade textual: os gêneros na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p.763 - 88.

NASCIMENTO, Débora Fernandes. *Práticas de avaliação da leitura: o que dizem e o que fazem os professores*. (Trabalho de Conclusão de Curso) Universidade Federal Rural de Pernambuco: Serra Talhada, 2015.

OLIVEIRA, Maxwell Ferreira de. *Metodologia científica: um manual para a realização de pesquisas em Administração*. Catalão: UFG, 2011.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. Gêneros textuais e letramento. RBLA, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 325-345, 2010.

SOUZA, Sirlene Barbosa. *Ensino de análise linguística: o que é mesmo? como se faz?* 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Pernambuco – Dissertação, Recife, 2003.

SOUZA, Sônia Fátima Leal de. *Letramento profissional: trajetória dos que ensinam a ler e a escrever nos três primeiros anos no ensino fundamental*. 2011. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (Campus Corumbá), Corumbá, 2011.

SILVA, E. C. N. da. *O processo avaliativo da produção de texto e sua relação com a revisão e a reescrita*. 2012. 301 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
SOUZA, Ana Lúcia; CORTI, Ana Paula; MENDONÇA, Márcia. *Letramentos no Ensino Médio*. São Paulo: Parábola, 2012.